



УДК 378.4  
ББК 74.58 У 90

## Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

Данное издание предназначено для преподавателей высших школ, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

### СОДЕРЖАНИЕ

**Шарко О.И.**

Университет как дискурсивное событие. (с. 6 )

#### **Философия и социология образования**

**Н.И.Латыш**

Идея университета в контексте современной цивилизации.  
(с. 10 )

**М.А. Гусаковский**

Приключения разума в культуре и судьба идеи университета (с. 16 )

**А.И.Левко**

Классический и современный университет: проблема ценностей (с. 22 )

**А.А.Полонников**

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31 )

**Т.Ф.Милова**

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43 )

**Н.Э.Бекус-Гончарова**

Университет как место социальной рефлексии (с.48 )

**Л.Г.Титаренко**

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

**В.А.Еровенко-Риттер**

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61 )

**Т.В.Тягунова**

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72 )

**Н.В.Михайлова**

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76 )

**Ю.Э.Краснов**

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81 )

**А.М.Алтайцев**

Корпоративная культура университетов США (с.92 )

**А.М.Алтайцев**

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101 )

**Н.К.Кисель, И.А.Медведева**

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107 )

**И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко**

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114 )

**О.П.Кузнецик**

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120 )

**Л.А.Ященко**

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126 )

**С.В.Костюкевич, А.В.Харченко**

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130 )

**В.И.Трофимец**

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143 )

### **Психология образования**

**А.А.Полонников**

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161 )

**Г.И.Малейчук**

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

**С.С.Харин**

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175 )

**А.М.Корбут**

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187 )

***Е.С.Слепович***

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196 )

***Н.Д.Корчалова***

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208 )

***Т.В.Тягунова***

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213 )

***М.В.Соколова***

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219 )

***В.А.Герасимова***

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

## НЕГАТИВНОСТЬ РАЗЛИЧЕНИЯ И ПРЕДЕЛ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

*Тягунова Татьяна Васильевна, аспирантка кафедры психологии и педагогики РИВШ БГУ*

В соответствии с какими принципами, как правило, выстраивается образовательный дискурс? Одним из принципов является требование обоснованности высказываний. Вписанность образовательного дискурса в метафизическую рамку научности требует также непротиворечивости, определенности и однозначности. Дискурс, изобилующий неточностями, противоречиями, метафорическими двусмысленностями, квалифицируется как несостоятельный, вызывая недоверие к его автору, сомнения в его компетентности и авторитетности. Функция данных принципов – создание пространства образовательного дискурса в рамках логики бинарных оппозиций мышления и обеспечение защиты последнего посредством операций фиксации и разнесения. Бинарная логика да-нет упорядочивает и задает границы дискурсу, она же придает стабильность его смысловой структуре.

Фиксация — не что иное как акт позиционирования, выполняющий функцию закрепления предмета дискурса в некоторой точке содержательного пространства. Ее задача, таким образом, – фокусировка и пространственная локализация того, о чем говорится. Интерпретация суть серия последовательных фиксаций подлежащего извлечению смысла. Предмет дискурса, напротив, нередко оказывает сопротивление, в каком-то смысле это сопротивление самой пространственной логике языка, пытающейся определить. В образовательном дискурсе мы, как правило, имеем дело с отношениями именно в лакановском смысле: с одной стороны, избыток означающего, с другой – постоянная нехватка означаемого, которое, несмотря на все усилия зафиксировать его, тем не менее ускользает. Нечто, как правило, всегда остается несхваченным, обнаруживая тем самым пределы интерпретации в дискурсе, и не позволяя окончательно сомкнуть пространство последнего. Чувствительность к такого рода местам сопротивления тотализирующей власти означающего, окончательного понимания или объяснения выявляет одновременно и зоны молчания в дискурсе. Предел интерпретации как достижение некой конечной абсолютной точки, границы смысла и бессмыслицы, есть момент замолкания интерпретатора.

Пространство дискурса уже само по себе задает некоторое поле понимания, границы которого по ходу его разворачивания могут смещаться, очерчивая и исключая области неопределенного и чуждого. Очерченное таким образом поле создает предпосылки для вхождения в него и, далее, способствует возникновению чувства общности (приобщенности). Своего рода – «посвящение в дискурс». Таким образом, понятие дискурса оказывается тесно сопряженным с понятием пространства. Как говорит Жерар Женнет, «весь наш язык соткан из пространства». Дискурс предстает перед нами как то, что, по словам Ж. Лакана, «образует замкнутую в себе и законченную вселенную и в то же время содержит в любой части своей какую-то неустранимую несогласованность» [1, 188].

Дискурс, таким образом, содержит в себе что-то, что сказать оказывается невозможно, что принципиально не поддается проговариванию; он предстает как бег в бесконечной череде смещений, тянущихся за постоянно ускользающим смыслом. Лакан иронически замечает: «значение как таковое никогда не оказывается там, где ожидают его найти» [1, 267]. Оба эффекта – смещение и ускользание – наблюдаются также на уровне отношений между тем, что традиционно принято обозначать «субъектом» и «объектом» дискурса. А именно в той его точке, где и субъект, и объект оказываются неразличимы, растворяясь во множественности значений; точнее даже там, где сама эта множественность достигает своего предела. Другими словами – на границе смысла и бессмысленности. (Собственно, это то место, где дискурс инвертирует, стремясь вернуться к потерянной устойчивости и стабильности, в пространство фиксированности.) Кто говорит? О чем говорится? Оказывается, на эти вопросы невозможно ответить. Фуко говорит об особенно важном для современной герменевтики «опыте», который он обнаруживает у Маркса, Ницше и Фрейда, в их техниках интерпретации: «чем дальше мы движемся в интерпретации, тем ближе мы становимся к той абсолютно опасной области, где интерпретация не просто вынуждена



повернуть вспять, но где она исчезает как таковая, как интерпретация, вплоть до исчезновения самого интерпретатора. Точка абсолюта, к которой вечно стремится интерпретация, есть в то же время и точка ее разрыва» [2].

Этот разрыв, вероятно, происходит одновременно на двух уровнях: как на уровне содержательном, так и на уровне процессуальном, то есть на уровне отношений, непосредственно реализуемых образовательным дискурсом, который нередко выстраивается в соответствии со структурированной – и структурирующей — системой иерархических отношений, связанной, главным образом, с представлением об универсальности и неизменности истины.

Вторая дискурсивная операция – разнесение, или дистанцирование. Эта операция, по существу, выступает как неизменный коррелят фиксации. Что придает точке, фиксирующей объект интереса, предмет дискурса, особую прочность и убедительность? Что собственно наполняет содержательностью и смыслом само «место», где осуществляется фиксация? – Другая точка, по отношению к которой происходит дистанцирование. Тогда, например, образование начинает выступать как «особая реальность, или особое пространство, отличное от сферы обыденного и повседневного». Происходит противопоставление образования и повседневности, поскольку «отличное» понимается как «противоположное».

Образование противопоставляется повседневности, а образовательная установка — естественной установке. И тогда действия, направленные на акцентирование разрыва между обеими установками, представляют собой стремление ограничить экспансию повседневности в образование, приостановить процесс «оповседневнивания образования» (термин А.А.Полонникова), поглощения или нивелирования образовательной установки естественной.

Возможно, однако, что само допущение разрыва – как эффект противопоставления – является одним из неочевидных следствий все той же естественной установки. Оно лежит в той же плоскости, что и тенденция к длению непрерывности, задавая, однако, движение с обратным отсчетом. Как указывает К. Дж. Джерджен, любая система интеллигибельности покоится на своем имплицитном отрицании, то есть на альтернативной интеллигибельности, которая выступает ее соперницей.

В целом, эти две дискурсивные операции – фиксация и разнесение – составляют то, что можно описать как стратегию негативного различения. По существу фиксация призвана обеспечить не только идентичность субъекта дискурса, но и его не-идентичность, поскольку в качестве операции противопоставления фиксация всегда уже включена в оппозицию тождественности – не-тождественности. Обеспечить субъекту не-идентичность – значит удостоверить его не-тождественность с другим, отличить его от другого, выделить его. Однако осуществляется это посредством совершающей противопоставление негации: Я –не-Я. Два последовательных шага: фиксация и разнесение. Разнесение осуществляется внутри зафиксированной прежде оппозиции, например, объективное–субъективное, говорение–молчание, где предпочтение, как известно, отдается первому члену пары, а последний всегда может быть обращен и преобразован с помощью отрицания, получая при этом также отрицательные коннотации (объективное-необъективное...). Негативное различение, чтобы отличить, совершает остановку (даже процесс интерпретации в этом случае превращается в совокупность последовательных точек фиксации, застывших моментов). Определенность и однозначность здесь присутствуют не только как результат различения, но и как его условие, поскольку успешность данной процедуры будет обеспечена в том случае, если будет известно, какие точки и каким способом будут зафиксированы.

Но очевидно, что различение может осуществляться и иным образом, без негации. Например, различение через метафорическое отклонение. Метафора, по словам Анила К. Джейна, является реальным «вещным различием в дискурсе», функция метафоры в дискурсе собственно и есть различение. В тропе метафоры означаемое принимает отклоняющуюся «форму». Она указывает – в качестве «сомнительного», противоречащего контекстуальной логике образа – на разобщенность высказывания. И это различие, этот «зазор» может быть использован – там, где он воспринимается – для имажинативных, нарушающих установленную рамку интерпретаций.

Для этого необходима, соответственно, некая иная стратегия, которая бы выстраивалась в соответствии с иными дискурсивными принципами.

## Литература

1. Лакан Ж.. Семинары, Книга II: „Я“ в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). Пер. с фр. / Перевод А. Черноглазова. – М.: Издательство „Гнозис“, Издательство „Логос“. 1999. – 510 с.
2. Фуко М. Ницше, Фрейд, Маркс. // Кентавр. – 1994, № 2.